

II.12

Certificazione delle competenze e rubriche valutative: affidabilità e triangolazione dei risultati attraverso processi di “peer review”

Certification of achievements and assessment rubrics: reliability and triangulation of results through “peer review” processes

Davide Capperucci

Università di Firenze

abstract

A partire dalla prospettiva teorica dell'*authentic assessment*, viene indagato in che misura il dialogo tra ricerca educativa e pratica scolastica possa contribuire al miglioramento della didattica, ponendo un'attenzione particolare a come le competenze di base e di cittadinanza possono essere valutate e certificate nel primo ciclo d'istruzione.

Il contributo presenta i risultati di un percorso di ricerca-formazione, realizzato con un campione di scuole, che ha portato all'elaborazione e applicazione di un modello metodologico per la certificazione delle competenze attraverso l'uso delle rubriche valutative, denominato VA.R.C.CO.

Considering the theoretical perspective of the *authentic assessment*, it is investigated to what extent the dialogue between educational research and school practice can improve teaching, paying particular attention to how individual and citizenship competences can be assessed and certified in the first cycle of schooling.

The paper presents the results of a research-training program, realized with a sample of schools, which led to the construction and application of a methodological model for the certification of achievements through the use of assessment rubrics, called VA.R.C.CO.

Parole chiave: competenze, rubriche, apprendimento, valutazione, certificazione

Keywords: competences, rubrics, learning, assessment, certification

1. Introduzione

A partire dall'esperienza di ricerca legata al modello VA.R.C.CO. (*VALutazione, Rubriche, Certificazione delle COmpetenze*) (Capperucci, 2016), il presente contributo indaga il grado di affidabilità delle rubriche valutative utilizzate per la valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione.

Come indicato da Semeraro (2011), nella ricerca qualitativa in educazione il termine “affidabilità” può più efficacemente essere sostituito con quelli di “credibilità”, “consistenza”, “applicabilità”, ecc. In conseguenza di ciò, il criterio dell’“attendibilità” dei risultati, proprio della ricerca quantitativa, può essere sostituito con quello di “approccio critico” (Semeraro, 2011). Nella ricerca di tipo qualitativo, infatti, la figura del docente-ricercatore assume un rilievo importante e la valutazione dei risultati della ricerca è resa tanto più adeguata, quanto più il ricercatore assume criteri analitici sempre più raffinati e condivisi all'interno della comunità di ricerca (Coggi, Ricchiardi, 2005; Trinchero, 2004). Ciò è possibile attivando processi di triangolazione in grado di rendere accessibili ad altri interlocutori le procedure di indagine adottate e revisionando i prodotti di ricerca mediante analisi parallele o successive finalizzate ad incrementare il grado di condivisione “tra pari”.

Tale prospettiva di ricerca è stata adottata all'interno del percorso di ricerca-formazione riferito al modello VA.R.C.CO., illustrato nelle pagine successive (Perla, 2012; Vannini, 2012; Asquini, 2018).

2. Il disegno della ricerca-formazione del modello VA.R.C.CO.

Il quadro teorico di riferimento del modello VA.R.C.CO. è quello dell’*authentic assessment*, nato negli anni Settanta del secolo scorso negli Stati Uniti (McClelland, 1973; Glaser, Resnick,

1989) e sviluppatosi ulteriormente nel corso degli ultimi decenni (Wiggins, 1993; Hart, 1994; Sackett, Borneman, Connelly, 2008; Stiggins *et alii.*, 2004), soprattutto sul fronte della valutazione delle competenze in alternativa agli approcci basati sul *testing assessment*.

La valutazione delle competenze si lega strettamente alla loro certificazione, nel momento in cui diventa necessario attestare, sia all'alunno che all'esterno, gli apprendimenti conseguiti secondo diversi livelli di padronanza (Lucisano, Corsini, 2015; Zanniello, 2009). Nel nostro paese, in tempi recenti, la certificazione delle competenze è stata regolamentata dal Decreto 3 ottobre 2017, n. 742, che ha introdotto appositi modelli nazionali di certificazione al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado (Castoldi, 2016). A fronte di queste novità introdotte dagli ordinamenti scolastici, la domanda che ha dato avvio al percorso di ricerca legato al modello VA.R.C.CO. è stata la seguente: «come la ricerca didattica e le scuole possono costruire assieme un modello metodologico per la certificazione delle competenze in modo da creare un raccordo coerente tra i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* (delle discipline delle *Indicazioni Nazionali*) e gli indicatori del documento di certificazione ripresi dal *Profilo dello studente*?».

Alla ricerca ha partecipato un campione di 25 istituzioni scolastiche del primo ciclo della Toscana, coinvolte nella sperimentazione ministeriale del nuovo documento di certificazione. Il disegno della ricerca si è articolato in due macro-fasi: 1. progettazione e attuazione dell'indagine (marzo/dicembre 2015); 2. verifica dell'affidabilità delle rubriche valutative prodotte (ottobre 2016/febbraio 2017). La prima macro-fase ha previsto le seguenti azioni:

- costituzione del gruppo di ricerca allargato: composto da 75 docenti-referenti, 3 ricercatori dell'Università di Firenze e un referente dell'USR Toscana che assieme hanno lavorato all'impostazione del disegno di ricerca e all'elaborazione del modello metodologico VA.R.C.CO.;

- presentazione e condivisione del modello e degli strumenti di ricerca all'interno dei singoli istituti del campione;
- revisione da parte del gruppo di ricerca allargato del modello e degli strumenti a seguito delle indicazioni fornite dai colleghi docenti degli istituti campione;
- costituzione di 115 gruppi di lavoro composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, impegnati nella costruzione di rubriche valutative, per un totale di 1.506 docenti coinvolti;
- costituzione di 3 gruppi di revisione tra pari, per verificare l'affidabilità delle rubriche prodotte, attraverso processi di triangolazione dei risultati;
- disseminazione delle rubriche progettate e revisionate all'interno degli istituti campione;
- monitoraggio del percorso di ricerca-formazione attraverso 5 focus group e la somministrazione di un questionario semi-strutturato.

Grazie al modello metodologico VA.R.C.CO. sono state progettate 164 rubriche valutative (Stevens, Levi, 2005; Trincherò, 2012), una per ciascuno dei *traguardi* della scuola del primo ciclo riportati nelle *Indicazioni Nazionali*.

3. Triangolazione e affidabilità delle rubriche prodotte grazie al percorso di ricerca-formazione

Terminata l'elaborazione delle rubriche valutative da parte dei 115 gruppi di lavoro, ne è stata verificata l'affidabilità. Più precisamente si è puntato a rilevare in che misura i descrittori di padronanza di ciascuna di esse erano in grado di discriminare comportamenti qualitativamente diversi in base ai criteri della complessità, accuratezza, ampiezza, trasferibilità delle azioni previste. Un altro aspetto preso in esame è stato quello della condivisione dei descrittori di padronanza tra i docenti appartenenti alla comunità di ricerca.

A tale scopo è stato predisposto un processo di triangolazione riferito ai risultati (le rubriche prodotte) e al punto di vista dei docenti-ricercatori, che si è avvalso della revisione tra pari (*peer review*) (Bonaccorsi, 2012; Sluijsmans, Brand-Gruwel, van Merriënboer, Martens, 2004). Il processo di triangolazione è stato strutturato in due livelli. Il primo livello ha visto la costituzione di due gruppi di *peer-reviewer* (o gruppi di revisori), composti da 52 docenti ciascuno, 25 dei quali sono stati individuati tra i docenti-referenti del gruppo allargato – che avevano seguito tutte le fasi della ricerca – e 27 tra i docenti partecipanti alla sperimentazione. L'estrazione dei membri dei due gruppi è avvenuta casualmente. Il compito assegnato ai due gruppi è stato quello di revisionare in parallelo le 164 rubriche elaborate dai gruppi di lavoro, evidenziando, attraverso un apposito *format*, tutte le criticità e le modifiche da apportare alle rubriche elaborate in precedenza. Il secondo livello del processo di triangolazione ha coinciso con la costituzione di un terzo gruppo di *reviewer*, dello stesso numero dei precedenti, ma i cui membri solo per metà erano composti da docenti che avevano preso parte ad uno dei 2 gruppi di revisione di primo livello. Questo è stato effettuato per limitare l'incidenza del punto di vista dei primi due gruppi di revisori sul prodotto finale, mentre la presenza della metà di loro è stata valutata importante affinché nel secondo livello di revisione fossero presenti e giustificate le istanze che nella fase precedente avevano portato i revisori di primo livello a modificare alcune delle rubriche presentate.

Nella prima colonna della Tab. 1 sono riportate le (principali) tipologie e il numero delle revisioni apportate alle rubriche. Gli interventi correttivi realizzati dai gruppi I e II sono quantitativamente simili, mentre diminuiscono sensibilmente nel secondo livello di revisione, operato dal III gruppo, a dimostrazione di una maggiore triangolazione dei punti di vista dei docenti-revisori sulla qualità delle rubriche prodotte.

Interventi di revisione	I livello		II livello
	I gruppo di revisione	II gruppo di revisione	III gruppo di revisione
Articolazione dei “traguardi molecolari” in ulteriori componenti o sotto-competenze	45 (27.4%)	38 (23.2%)	7 (4.2%)
Revisione del grado di complessità dei descrittori di padronanza (soprattutto rispetto alla verticalità del curriculum)	33 (20.1%)	37 (22.5%)	11 (6.6%)
Eliminazione di aggettivi e avverbi modali per limitare la soggettività della valutazione	52 (31.7%)	56 (34.1%)	25 (15.2%)
Ulteriore esplicitazione del comportamento atteso rispetto al livello di certificazione per rendere il descrittore di padronanza misurabile e/o rilevabile	44 (26.8%)	49 (29.8%)	12 (6.7%)

(N=164 rubriche)

Tab. 1: Processo di triangolazione, tipologie di interventi e livelli di revisione delle rubriche del modello VA.R.C.CO.

Nella Tab. 2 sono indicati gli interventi di revisione operati sulle rubriche del modello VA.R.C.CO., sia per quelle che sono state modificate solo parzialmente sia per quelle che hanno subito sostanziali cambiamenti fino ad una totale riscrittura per mancanza di condivisione tra i revisori.

Interventi di revisione	I livello		II livello
	I gruppo di revisione	II gruppo di revisione	III gruppo di revisione
Parziale riscrittura dei descrittori di padronanza delle rubriche	68 (41.4%)	55 (33.5%)	12 (6.7%)
Totale riscrittura dei descrittori di padronanza delle rubriche	14 (5.3%)	11 (6.6%)	4 (2.4%)

(N=164 rubriche)

Tab. 2: Processo di triangolazione e entità degli interventi di revisione operati sulle rubriche del modello VA.R.C.CO.

4. Conclusioni

Il percorso di ricerca-formazione legato al modello VA.R.C.CO. ha messo in evidenza l'utilità delle rubriche valutative per la valutazione e certificazione delle competenze e come attraverso processi di *peer review* sia possibile elevarne il grado di affidabilità. Permane tuttavia la necessità di raccogliere ulteriori evidenze attraverso successive indagini che vedano lavorare assieme ricercatori e insegnanti fin dalla definizione del disegno di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (ed). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bonaccorsi, A. (2012). La valutazione della ricerca come esperimento sociale. *Scuola democratica*, 6(3), 156-165.
- Capperucci, D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(1), 133-151.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

- Glaser R., & Resnick L. B. (ed.) (1989). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale (NJ), Erlbaum.
- Hart, D. (1994). *Authentic assessment. A Handbook for Educators*. Menlo Park (CA): Addison-Wesley.
- Lucisano P., & Corsini, C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 98-109.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo. *Annali dell'Istruzione*, numero speciale, Le Monnier.
- Perla, L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Sackett, P. R., Borneman, M., & Connelly B. S. (2008). High stakes testing in education and employment: Evaluating common criticisms regarding validity and fairness, *American Psychologist*, 63(4), 215-227.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, 97-106.
- Sluijsmans, D. M., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J., & Martens, R. L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 59-78.
- Stevens, D. D., & Levi A. J. (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling (VA), Stylus.
- Stiggins, R. J. et alii. (2004). *Classroom assessment for student learning: doing it right - using it well*. Portland (OR), ETS Assessment Training Institute.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi di ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Zanniello, G. (2009). Origine ed evoluzione del concetto di competenza. In G. Malizia, S. Cicatelli (eds.), *Verso la scuola delle competenze*. Roma: Armando.